

高度専門職としての教職

田 中 圭治郎

はじめに

現在，学校においては，いじめや不登校の問題が深刻化している。これらの問題を解決するためには，学校・家庭と社会が一体となって取り組む必要がある。とりわけ教員の資質能力の向上が，その重要な前提となることはいうまでもない。教育職員養成審議会・第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（1997年7月）では，今後特に教員に求められる具体的資質能力とは，次の三点であるとする。

（１）地球的視野に立って行動するための資質能力

（イ）地球，国家，人間等に関する適切な理解——（例）地球観，国家観，人間観，個人や地球や国家の関係についての適切な理解，社会・集団における規範意識。

（ロ）豊かな人間性——（例）人間尊重・人権尊重の精神，男女平等の精神，思いやりの心，ボランティア精神。

（ハ）国際社会で必要とされる基本的資質能力——（例）考え方や立場の相違を受容し多様な価値観を尊重する態度，国際社会に貢献する態度，自国や地域の歴史・文化を理解する態度。

（２）変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力

（イ）課題解決能力等に関わるもの——（例）個性，感性，創造力，応用力，論理的思考力，課題解決能力，継続的な自己教育力

（ロ）人間関係に関わるもの——（例）社会性，対人間関係能力，コミュニケーション能力，ネットワーキング能力

（ハ）社会の変化に適応するための知識及び技能——（例）自己表現能力（外国語コミュニケーション能力を含む。），メディア・リテラシー，基礎的なコンピュータ活用能力

（３）教員の職務から必然的に求められる資質能力

- (イ) 幼児・児童・生徒や教員の在り方に関する適切な理解——（例）幼児・児童・生徒観，教育観（国家における教育の役割についての理解を含む）
- (ロ) 教職に対する愛着，誇り，一体感——（例）教職に対する情熱・使命感・子どもに対する興味・関心
- (ハ) 教科指導，生徒指導等のための知識，技能及び態度——（例）教職の意義や教員の役割に関する正確な知識，子どもを思いやり感情移入できること，カウンセリング・マインド，困難な事態をうまく処理できる能力，地域・家庭との円滑な関係を構築できる能力

この答申での第三番目の「教員の職務から必然的に求められる資質能力」を担保するためには，教職とは何か，教師の役割とは何か，さらに専門職としての教師の在り方が深く理解し，実践する必要がある。本稿では，専門職としての教職とは何か，さらに，諸外国の教師養成の中から見えてくる教師養成の在り方，最後に地域社会の中で学校・教師の役割を述べる。

1. 教職の意義

1872（明治5）年の「学制」頒布以降，近代の学校制度が成立した。初等教育機関（小学校）の誕生とともに，その教育を担う教師が必要とされてくる。小学校は，江戸時代のように，藩校，寺子屋と階級によって二分化された教育機関ではなく，すべての子どもが通学するというきわめて民主主義的なものである。当初，教師は，武士・神官等，支配階級の人々によって独占されていたが，時代が下るにつれて，すべての階層に人々が教職に就くことが可能となっていく。

このように教職に就く人々は時代とともに変遷していくのであるが，世間の人々の教師間は固定的なものであった。第二次世界大戦終了後まで普及していた(a)教師聖職者観をはじめ，戦後出現した(b)教師労働者観，(c)教師専門職観について論じる。

(a) 教師聖職者観

1881（明治14）年，文部省は小学校教員に対して守るべき心得を16項目にわたって示した。その心得では小学校の教員が普通教育をうまく行うかどうか，国家の成長を左右するとされていた。それは同時に「尊王愛国ノ士氣」を国民一人ひとりが身につけていくことであり，そのためには教師が人格的に尊敬されるべき人物であり児童生徒の模範であるべきとされていた。

同様なことは西欧諸国にも言えた。初等教育機関の多くは、教会学校から出発したものが多く、教師は牧師が中心であった。彼らはアガベ的愛で子どもたちを教育したのである。彼らの多くは、経済的な報酬を得ることよりむしろ、奉仕的な行為を求められたのであった。特に日本においては、小学校教員は、国家の管理体制の中に組み入れられ、国家の意志・意図と合致する行動を強いられたのである。

(b) 教師労働者観

第二次世界大戦後、教師たちは師範教育を受けたが、社会的にも経済的にも恵まれず、国家の政策を進める国民を育成するように努めていた。1947（昭和22）年日本教職員組合が結成され、教師も労働者であることが認識されるようになる。この立場は教師聖職者観を批判し、「教師労働者観」を展開する。1957（昭和32）年日本教職員組合は「倫理綱領」を制定するが、その中で「教師は労働者である」と述べられ、この立場が新しい教師像と考えられ、教師の間に普及する。この立場によって教師の勤務状況や社会的な地位も向上したが、しかし日本教職員組合の構成員と文部省等の教育行政当局との間で教育理念や教育方針の在り方について鋭く対立することが多くなった。

この結果、従来の教師聖職者観と教師労働者観の二つの考えが衝突し、不毛な論争が生じてきた。伝統的な考え方をする人々は前者を、革新的な考え方をする人々は後者を支持し、それが政治、学校現場にまで巻き込み、白か黒かという教師の立場の二極化につながっていった。

(c) 教師専門職観

これら二つの考えた方を止揚する考え方として出現してきたのが、教師専門職観である。1966（昭和41）年ILOとユネスコが共同で「教員の地位に関する勧告」を出したが、その中で教師専門職観が登場する。それをきっかけとして日本国内でも教師労働者観が見直され、新しい教師像として「教師専門職観」が次第に普及する。例えば医師や弁護士などのような専門職と同様に、教師も社会的に認められた専門職であるというのが教師専門職観である。日本においてもこの教師専門職観を認める人々が多い。

現在では、看護師、社会福祉士、保育士など教師以外の職種においても、専門職としての位置づけがなされてきているが、教師の専門職者観はこれらの先鞭をつけたものとして評価される。

2. 各国の教員養成

(a) 教員養成制度

(イ) アメリカ

アメリカの教員養成は、教育大学（師範大学）や教育学部またはリベラル・アーツ・カレッジや総合大学の教員養成課程で行われている。

図1や図2は、教員養成のルートや教員免許の更新、さらに、雇用、研修会をフローチャート化したものである。

このように多様なコースでの教員養成制度が存在するにもかかわらず、教員採用は各州の専管事項になっているため、その養成には多様性が認められる。またアメリカ

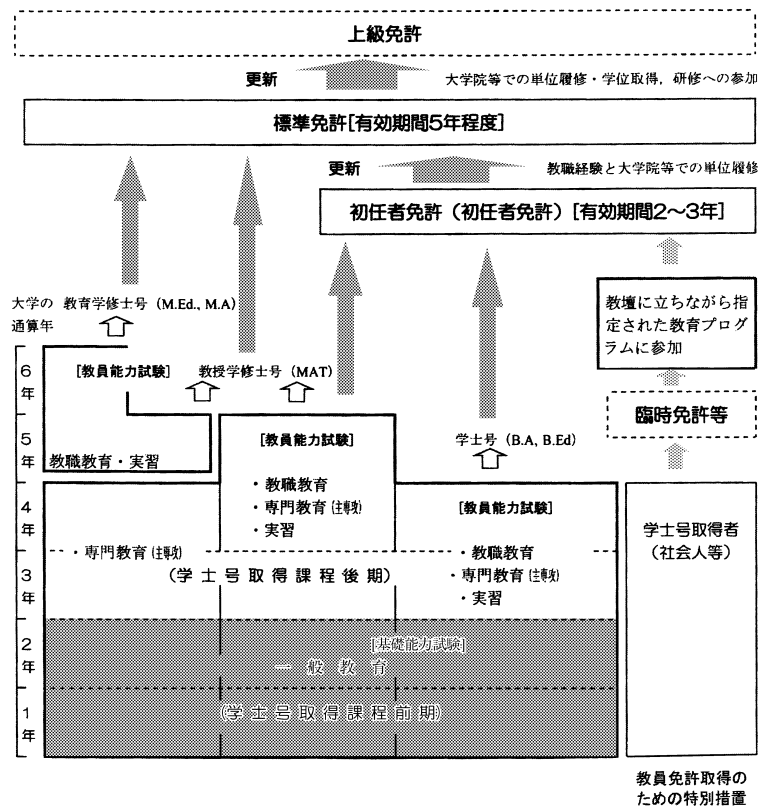
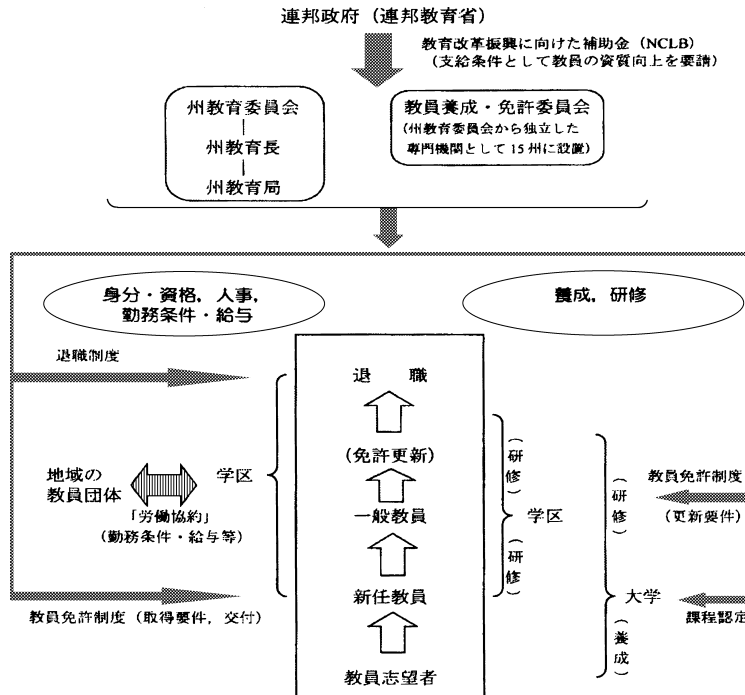


図1 教員養成のルートと教員免許の更新¹⁾

1) 文部科学省『諸外国の教員』, 国立印刷局, 平成18年, 31頁。

図2 教員の養成・雇用・研修・退職に関する機関²⁾

の多くの州では教員免許更新制が行われている。その内容としては州や学区が行う研修プログラムへの参加や大学院の授業の科目を履修することなどである。教員免許の種類も多様である。初等教育や中等教育ごとの免許状、教科ごとの免許状が別々であることはもちろん、校長やカウンセラー等の専門的職務に対してもその独自の免許状の取得が必要とされている。しかし現場で必要な免許を持った教員が確保されないという問題も生じている。その数は中等教育段階において2000年で全国平均17%にのぼっている。また新任の教員が離職することが多く、これもまた課題とされている。

ここで注目すべきは、各州において教員補充のためのさまざまな対策が講じられていることである。例えば1980年代から大学卒業者（学士号取得者）が臨時免許を取得し学校現場で教壇に立場ながら、教育プログラムを受容することによって初任者免許等の教員免許を取得するという特別な措置が行われている。この制度は2004年には47州において導入されて2万人以上の教員が教壇に立つことが可能となり、それ

2) 文部科学省『諸外国の教員』，国立印刷局，平成18年，19頁。

は新任の教員の中で全体の20%にも相当する。このような特別措置による教員養成は、一般的な教員養成（総合大学やリベラル・アーツ・カレッジにおける教職課程）と並ぶ大きな養成ルートにまでなっている。このようにアメリカでは教員免許更制や教員養成課程が導入されているが、アメリカ全体で教員の質の向上と教員数の確保が目指されていることがわかる。

（ロ）英国

現在英国の教員養成は大きく三つのルートに分けられる。第一のルートは大学での教職課程を履修して教員になるルートである。第二のルートは第一学位（3年制。日本の学士に相当）取得後に教職課程を受講するルートである。この教職課程は1年制で、履修後学卒者教育サーティフィケート（PGCE）が授与される。第三のルートは第一学位を有しない者、あるいは第一学位を取得しているが正教員資格を有しない者が、仮教員となり、学校現場で教壇に立ちながら教員資格を取得するルートである。かつては初等教育の教職は第1のルート、中等教育の教職は第2のルートで取得する傾向があったが、現在では第2のルートが初等教育・中等教育両方の教員となる主なルートとなっている。

英国では教員資格は、日本やアメリカとは異なり、教育段階別や教科別の教員免許となっていない。英国での教員免許は、教育技能大臣によって認定される、正教員としての資格のみである。教員養成は図3、図4となっている。

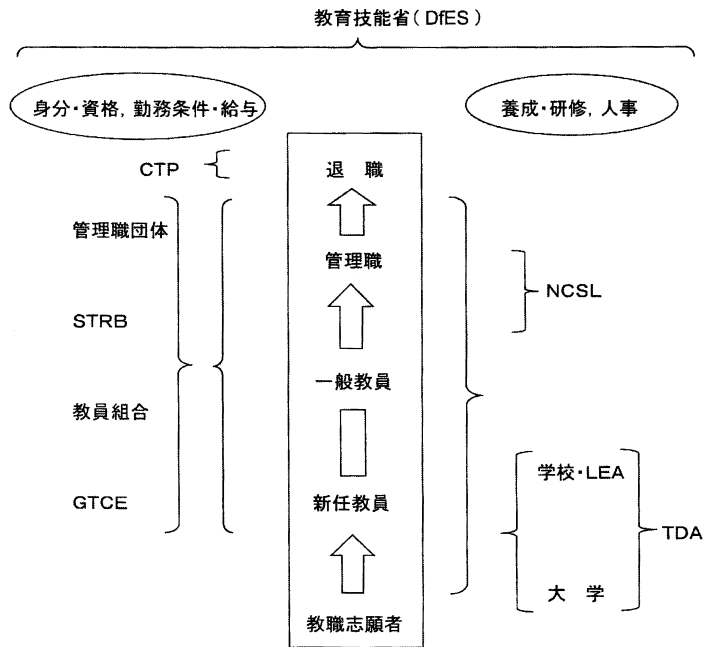
1988年学校改革法が制定された。この法律により公立学校は教員採用の権限は、

	コース	養成課程プログラム				インテグレーション（1年間）	
		期間	機関	テスト	資格		
志願	第1学位課程 BEd	4年間(フルタイム)	... 高等教育機関（実習）	基本技能 テスト	学位	1学期 ... ・目標設定 ・観察と指導・検討 ・進捗・目標の見直し ・公式評価会議	正式採用
	BA / BSc	3年間(フルタイム)	... 高等教育機関（実習）			2学期 ... ・観察と指導・検討 ・進捗・目標の見直し ・公式評価会議	
	学卒者教職課程 PGCE	2年間(フルタイム)	... 高等教育機関（実習）	・数的 処理 ・英語 ・情報	資格 及び Q T S の 取得	3学期 ... ・観察と検討 ・進捗・目標の見直し ・公式評価会議 ・修了判定(校長)	
	仮教員プログラム 学卒仮教員(GTP) 登録仮教員(RTP)	3～4年(フルタイム)	... 高等教育機関（実習） *パートタイムを開設している機関もある。				
		1年間	高等教育機関（実習） 学校（SCITT）				
		2年間	学校勤務 学校勤務＋高等教育機関				

（参考：TDA/TTA homepage, Induction for Newly Qualified Teachers (NQTs) (2005年7月現在) [http://www.tta.gov.uk/...]）

図3 公立学校教員養成課程ルートの流れ図³⁾

3) 文部科学省『諸外国の教員』, 国立印刷局, 平成18年, 92頁。

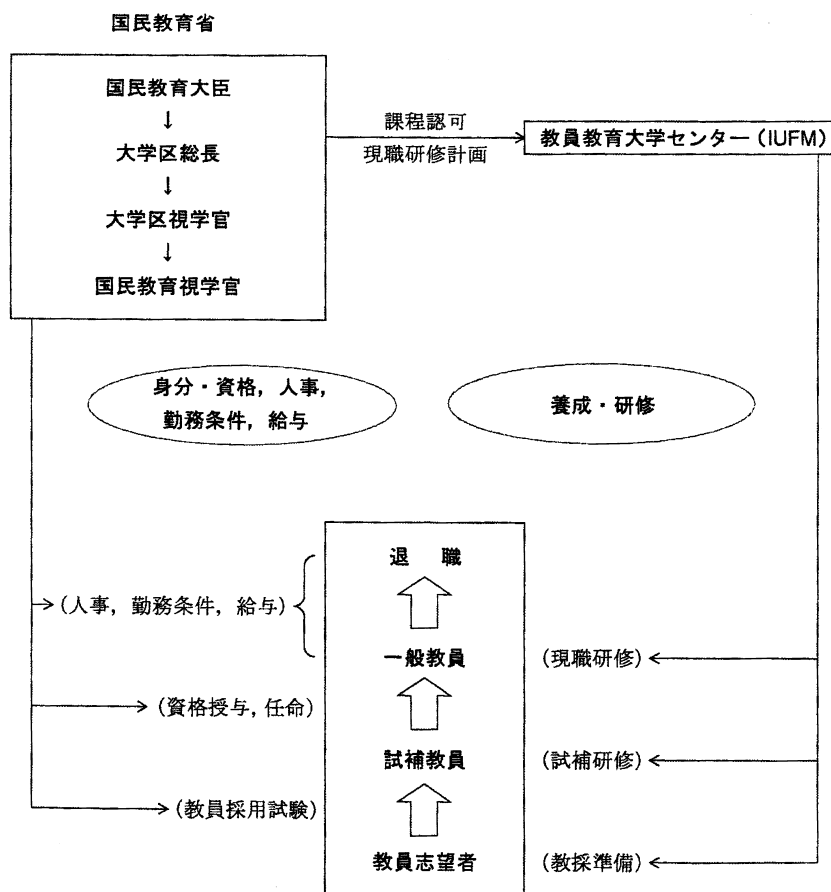
図4 教職のルートと関係機関⁴⁾

教育当局から学校へと移譲された。これによって公立学校は教育当局から配分される予算の使用を独自に決定することが可能となり，教員採用に関しても学校が各自に採用することが可能となった。地方教育当局が所管する学校は次の四つに分類される。一つめは公立学校，二つめは有志団体立管理学校，三つ目は有志団体立補助学校，四つ目は地方補助学校である。二番目から四番目までは公営学校と呼ばれる。教員採用は学校によって異なる。公立学校と有志団体立管理学校では，名目上地方教育当局が雇用者となるが，実質的に学校理事会が採用を決定している。他方有志団体立補助学校や地方補助学校では，学校理事会が雇用者であり名実ともに学校が教員採用に関わっている。

(ハ) フランス

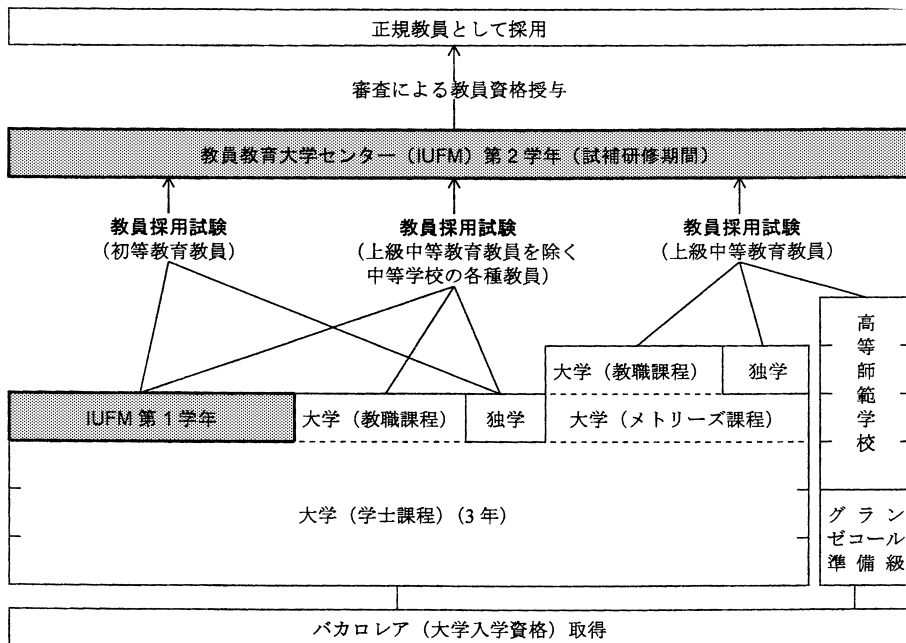
フランスでは小学校，コレージュ，リセともに8割以上が公立学校である。教員の採用においては国家が教員採用試験を行い，その合格者（試補教員）を対象に教員教

4) 文部科学省『諸外国の教員』，国立印刷局，平成18年，73頁。

図5 教員の養成・雇用・研修・退職に関する機関⁵⁾

育大学センターが研修を行い、一般教員を養成するという形態がとられている。かつては初等教育の教員と中等教育の教員との間で必要な学歴が異なるなど格差があったが、1989年教育基本法（通称ジョスパン法）によって初等教育教員・中等教育教員ともに養成制度が統一された。ジョスパン法は、初等教育教員の養成制度を中等教員のような精製度に合わせることによって、その資質向上をめざした。かつて初等教育教員は大学2年修了が教員採用試験の受験資格であったが、それを中等教育教員とおなじ大学3年修了（学士取得）へと受験資格を引き上げた。また同時に初等教育教員養成期間であった師範学校を廃止し、コレージュ・リセ教員の養成期間と統合して「教

5) 文部科学省『諸外国の教員』，国立印刷局，平成18年，113頁。

図6 公立学校教員の養成・採用制度⁶⁾

員教育大学センター」へと統合した。

（二）ドイツ

ドイツにおいて教員免許状は、二段階に分かれる。まず大学卒業時に受験する第一次国家試験に合格することである。合格者は試補として採用されるがさらに第二次国家試験に合格しなければ教員免許状を取得できない。教員免許状取得後、州の教員採用選考に志願し、合格すればようやく正規の教員となる。正規の教員となる平均年齢は29歳であり、長期間にわたるため改革の必要性が主張されている。教員免許状は州ごとに与えられるが、学校ごとに異なる免許状が出されている。例えば基礎学校及び基幹学校教員免許状・実科学校教員免許状・ギムナジウム教員免許状と3種類に分かれて授与する州もあれば、初等段階教員免許状・前期中等教育段階免許状・後期中等教育段階免許状と教育段階ごとに免許状を授与する州もある。ドイツの教員養成を図7、図8に示す。

大学で履修した後卒業時に行われる第一次国家試験への合格、試補勤務の終了時に

6) 文部科学省『諸外国の教員』, 国立印刷局, 平成18年, 124頁。

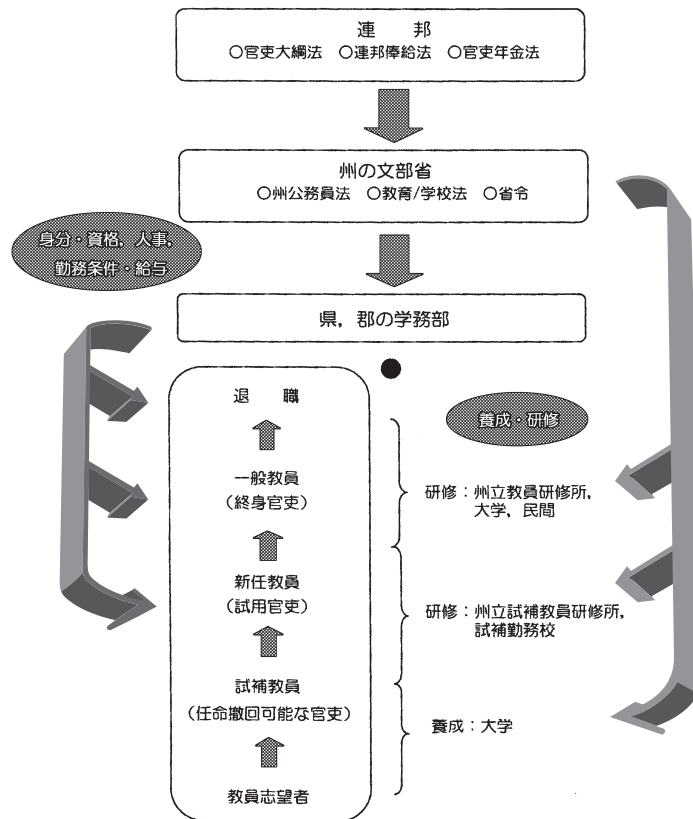


図7 教員の養成・雇用・研修・退職と関係機関⁷⁾

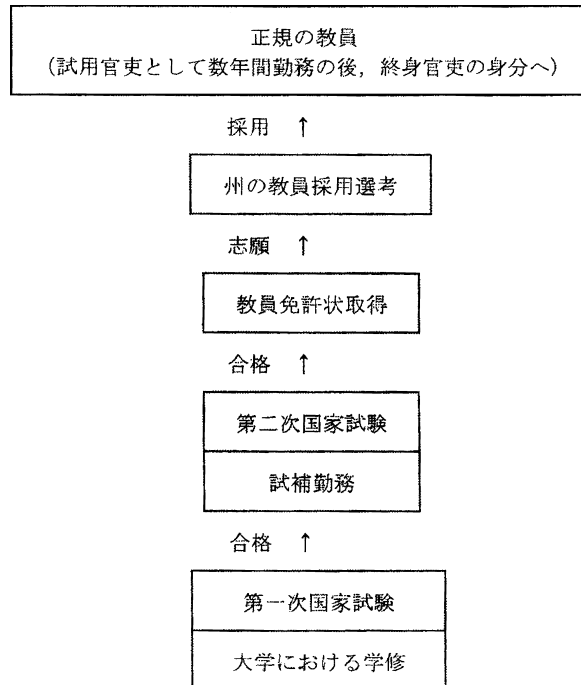
行われる第二次国家試験への合格の二つが教員免許状取得への条件である。ドイツでは大学での学修と試補勤務の二段階が教員免許状取得に必要とされている。また正式な教員となるには、教員免許状取得後に州の教員採用に応募しなければならない。

(b) 教員の研修制度

(イ) アメリカ

アメリカでの教員の研修制度は教員免許更新制と関係して大学で行われることが多かったが、最近では州ごとに認定される研修プログラムによって行われることが多い。かつては大学において単位修得することによって免許更新することが多かったが、最近では大学での研修制度への参加率は減少している。アメリカ各州において

7) 文部科学省『諸外国の教員』，国立印刷局，平成18年，137頁。

図8 教員養成から採用までのプロセス⁸⁾表1 ミネソタ州における免許更新と連結した現職研修プログラム⁹⁾

〈領域 A-D〉

- A 認定された大学における免許教科関連の履修内容の修了：1 クォーター期間（4 学期制の 1 学期間）＝15 更新時間、1 セメスター期間（2 学期制の 1 学期間）＝20 更新時間。なお、聴講あるいは単位取得なしのコース（職能成長のための適切なコース）も認められるが、単位取得のための履修コース相当であることが求められている。
- B 担当免許教科におけるワークショップ、会議、講習会、ゼミあるいは講義への出席。
- C 職能成長活動、現職教育の会合、および現職教育コース。（例）地方の現職教育ワークショップあるいはコース、体育・指導の現職教育ワークショップあるいは実習体験、構造化された教育学習経験である秋季始業前学区ワークショップ。
- D 学区、地域、州、全国あるいは国際レベルのカリキュラム開発。（例）教育実習生のためのカリキュラム開発、教科におけるカリキュラム改定、エイズ教育資料の作成（研修時間は、単に既知の事実を書き留めることに時間を意味せず、開発・学習のための時間のみ認定される）。

8) 文部科学省『諸外国の教員』, 国立印刷局, 平成 18 年, 163 頁。

9) 日本教育大学協会編『世界の教員養成Ⅱ—欧米オセアニア編』学文社, 2005 年, 15 頁。

〈領域 E-G〉

E 次の各領域における職能成長のための実務。

- ① 教職課程受講生の実習経験の監督（1 クォーターあるいは1 セメスターの監督＝10 更新時間相当，最大限 30 更新時間まで可能）。
- ② 免許資格，教師教育，あるいは職能基準にかかわる全国，州，地方委員会の構成メンバー：地方免許更新委員会，州免許委員会，専門基準委員会，職能成長委員会あるいは教員試験委員会等。
- ③ 全国，地域あるいは州レベルにおける認定実務への参加。（例）州レベル職能プログラムの評価。

F 次の各領域におけるリーダーシップ経験

- ① 学校，地域あるいは専門活動における新たな，幅広い技能および感受性の開発。（例）少年相互の活動，陪審員の職務，政治的リーダーシップ，成績・進級あるいは他の特別活動にかかわる地域あるいは州アドバイザーの職位，地域演劇活動のリーダーシップ，職能成長のためのテレビあるいは他の特別プログラムの計画・作成指導，テキストブックの評価，児童研究会・教員組織におけるリーダーシップ活動。
- ② 適切な分野の専門誌における専門記事の執筆。新しい知識を記事のなかに取り入れるために使われる時間数および研究のタイプを含んだ，記事の写しおよび経験の要約が求められている。
- ③ 免許教科に関連した専門組織のボランティア活動。（例）教師教育の会合における会長，委員長のようなリーダーシップ的ポジション。

G 次の各領域において，さまざまな教育場面の知識および理解を高めるための機会。

- ① 多様な年齢，能力，文化あるいは社会経済的水準の学生との経験。（例）第二外国語（ESL）指導，成人教育クラスにおける指導，健全児と障害児との交流サマースクール。
- ② 学校および関連した産業への訪問における体系的・意図的な観察。（例）外国人学校学習ツアー，議会の観察，美術教員のための製陶工場のツアー，工業教師のための電子工学工場のツアー，モデル工学現場等の観察。
- ③ 免許資格の分野に関連した指導能力を改善することの目的のための旅行（1 週間＝10 更新時間，最大限 30 更新時間）。証明として，細部にわたる旅行日程（適切な輸送手段，宿泊，旅行領収書を含む），旅行のために明白に述べられた教育目的，目的を達成するためになされた体験の要約レポート，どのように体験が指導能力に貢献したかを明確化しなくてはならない。
- ④ 免許資格の分野における適切な商・工業の職務体験。（例）商業担当教員に対する現在の教育工学を使用した事務，英語担当教員に対する図書館委員会についての有給の仕事，社会科担当教員に対する歴史編さん業務，保健担当教員の赤十字での仕事，工業担当教員に対する建築業務，言語担当教員に対する有給の翻訳作業。

は，免許更新（通常 5 年ごと）には，現職の研修が求められる。ミネソタ州における現職研修プログラムを表 1 に示す。

ミネソタ州では 125 時間の研修が求められ，最低 90 時間は A から D の領域での研修，残り 35 時間は，E から G の領域での研修が義務づけられている。ここで特徴的なのは，州教育委員会の認定の下で受諾者の関心あるテーマを重視したカリキュラム

作りが意図されている。

(ロ) イギリス

英国での教員研修は、教育技能省や地方教育当局、大学、総合教職審議会や民間機関などで行われている。教師は段階ごとにポートフォリオ式に自らの実践記録等を記録している。教員一人ひとりが教職に就いてから継続的にどのような教育活動を行ったか、そして己反省などを記録し、その記録を後で研修の際に役立てるという方法がとられている。英国での教員研修は継続教育の一環として捉えられ、記録方法も「継続的職能開発記録の作成方法」という文書において指示されている。また教員研修は有料であり、個人が負担するが、学校が一部負担する場合もある。

(ハ) フランス

フランスでの教員研修は、義務化されていない。毎週水曜日の午前中は児童生徒が家庭での宗教教育の時間とされているため、その毎週3時間ほどが研修時間とされている。不登校や学力問題などの諸問題を解決し、また近年発達している情報機器などの活用能力を身につけるための時間として教員研修が位置づけられているが、効果があまり挙がっていないとの批判があり、今後充実することが求められる。

(ニ) ドイツ

ドイツでの教員研修は、州・郡・市の3機関で行われる。州での教員研修は、州立教員研修所で行われ、校長や教科主任、学校監督庁職員などの管理職やカウンセラーを対象とした研修が行われることがある。郡や市での教員研修では、教科教育や現在の教育がかかえる最新の問題、学習指導要領の内容などが研修内容となっている。郡では州立教員研修所・中級学校監督庁が実施し、市では下級学校監督庁が実施している。研修期間は半日から5日程度までさまざまである。

3. 学校と保護者と地域社会との連携

教職の専門性を高めるためには、研修にとどまらず、保護者・地域社会との連携を進める中で、より公共性・社会性を深めることが求められる。

(イ) アメリカ

2001年の全国PTAが行った保護者が学校参加をした場合の学校の教育に与える影

響について、

- (a) 生徒の家族とよくかかわる学校は、教員の士気があがり、親による教員の評価もあがる。
- (b) 親が参加する学校は、家族からより大きなサポートを得、コミュニティでより良い評判を得る。
- (c) 同じプログラムでも、親や家族が参加しているほうがよりすばらしい結果を得る。
- (d) 親が子どもの教育の効果的なパートナーとなることができた時、生徒の教育に失敗している学校は劇的な改善を見る。
- (e) 親の教育、家族の人数、結婚の状態、生徒の学年よりも学校が親に情報を提供し、親を巻き込むかどうか、大都市内の親が子どもの教育に関わるかどうかの決定的要素である。¹⁰⁾

の5点があげられている。これらは、地域社会の中で、教員と保護者が協力し合うことにより、子どもの教育に良い影響を与えていることがうかがわれる。

(ロ) イギリス

イギリスでは保護者の学校への参加があまり進んでいない。就学前教育や初等教育段階では母親によって学校への参加が行われることが多かった。一方では子どもの学力を高めるために保護者が学校の授業へ参加することが求められているが、他方では具体的に学校教育に影響を与える場が設定されていない。イギリスの場合、パートナーシップが強調されているが、PPP (Public Private Partnership) のように、公と民のパートナーシップであり、保護者、地域社会との協力は、保護者、地域住民の学校意志決定への参加には必ずしもつながっていない。このようにイギリスはEUの中でも保護者の学校への参加が遅れている。

(ハ) ドイツ

ドイツでは、保護者が学校教育に参加する場として「学校会議」が設定されている。学校教育は保護者のみならず生徒も参加し、学校会議の設置は州によって法的に定められている。

10) 一見真理子編『親の学校参加に関する国際比較研究—学校と親のパートナーシップ関係形成を中心として—』(平成11・12・13年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)最終報告書), 平成14年, 29頁。

表2 学校会議の構成割合（中等教育段階Ⅰ，投票権を持つ者の割合）¹¹⁾

	教(職)員代表	保護者代表	生徒代表
バーデン・ヴュルテンベルク州	6 + 1	3	3
バイエルン州（学校フォーラム）	3	3	3
ベルリン市	4	4	4
ブランデンブルク州	5	5	5
ブレーメン市	4 ~ 12	2 ~ 6	2 ~ 6
ハンブルク市	3 ~ 5 + 1	3 ~ 5	3 ~ 5
ヘッセン州（11 ~ 25 人）	1/2	3/10	2/10
メクレンブルク・フォアポメルン州（6 ~ 24 人）	1/3	1/3	1/3
ニーザーザクセン州（全体会議）	全員	2 ~ 9	2 ~ 9
ノルトライン・ヴェストファーレン州（6 ~ 36 人）	1/2	1/3	1/6
ラインラント・プファルツ州	3 ~ 9	3 ~ 9	3 ~ 9
ザールラント州	4	4	4
ザクセン州	6 + 1	4	3
ザクセン・アンハルト州（全体会議）	全員	教員の 1/2	教員の 1/2
シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州	10 ~ 26	教員と同数	教員と同数
チューリンゲン州	3	3	3

（二）フランス

フランスでは、保護者や生徒が学校教育に積極的に参加する体制が1968年から築かれている。リセやコレージュの学校運営に教職員の他、保護者や生徒の代表が参加している。表3、表4は学校の管理に関する委員会の構成である。

おわりに

教職は、時代が下るとともに、熟練した能力が求められてきた。それは、単に技術だけでなく、つまりハウツーの人材育成だけでなく、幅広い教養教育の基礎の上に成立した能力なのである。従来の師範学校（ノーマルスクール）ではなく教員養成大学

11) 一見真理子編『親の学校参加に関する国際比較研究—学校と親のパートナーシップ関係形成を中心として—』（平成11・12・13年度科学研究費補助金基盤研究（B）（2）最終報告書），平成14年，71頁。

表3 公立中学校・高校の学校管理委員会の構成（計30名—高校および生徒数600人以上の中学校の場合）¹²⁾

管理者代表	（4～5）	校長＝議長，副校長，事務長，生徒指導専門員，特殊教育科担当責任者または実習作業長
監督者代表	計10名（4）	設置者の代表として，中学校では県，高校では州の代表（1名），当該学校の位置する市町村の代表（3名）
有職者	（1～2）	上記の層を補完する人数で選任
教員と職員の代表	計10名	教員の選出代表（7名） 管理・社会・衛生・労務 教員の選出代表（3名）
親および生徒の代表	計10名	中学校では，親の選出代表7名，生徒選出代表3名 高校では，親の選出代表5名，生徒選出代表5名

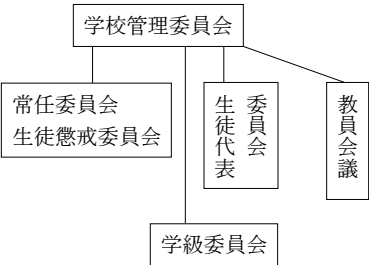
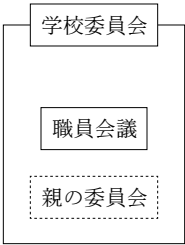


表4 公立小学校・保育学校の学校委員会の構成（8名以上）¹³⁾

<ul style="list-style-type: none">・校長＝議長・その学校の教員全員・親の選出代表（学級数と同数）・市町村長・文教担当市町村会議員（1名）・学校地域住民代表（1名）・専門援助ネットワーク代表（1名）・その学校を管轄する国民教育視学官	<p>この他に以下の者なども，関係する事項について審議権をもって参加する。</p> <ul style="list-style-type: none">・学校心理士 ・学校医・学校看護師・ソーシャルワーカー・保育専門職員・外国人生徒に対する指導教員・地方言語や文化を担当する指導教員
---	--



12) 一見真理子編『親の学校参加に関する国際比較研究—学校と親のパートナーシップ関係形成を中心として—』（平成11・12・13年度科学研究費補助金基盤研究（B）（2）最終報告書），平成14年，88頁。

13) 同上書，88頁。

(ティーチャーズ・カレッジ)での人材育成というようにより専門性を高めた教育が求められてきたのである。欧米の教員養成も高度専門職としての教員を養成してきたのである。このことは次のユネスコの「教員の地位に関する勧告」(1966年9月21日)を見ても明白であろう。

1 定義

本勧告の適用上,

(a)「教員」(teacher)という語は、学校において生徒の教育に責任を持つすべての人々をいう。

(b)教員に関して用いられる「地位」(status)という表現は、教員の職務の重要性およびその職務遂行能力の評価の程度によって示される社会的地位または尊敬、ならびに他の職業集団と比較して教員に与えられる労働条件、報酬その他の物質的給付等の双方を意味する。

3. 指導的諸原則

6 教育の仕事は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される専門的知識および特別な技術を教員に要求する公共的業務の一種である。また、責任をもたされた生徒の教育および福祉に対して、個人的および共同の責任感を要求するものである。

5. 教職への準備

25 教員養成機関の教員は、高等教育と同等のレベルで、その専門について教える資格をもたなければならない。教育学諸教科の担当教員は、学校での授業経験をもちなければならない。そして可能なところでは学校での授業義務を補うことによって定期的にこの経験が再強化されなければならない。

7. 雇用とキャリア

47 専門職としての行為違反の責を負うべき教員に適用される懲戒措置は明確に規定されなければならない。懲戒手続、およびすべての決定された措置は、授業活動の禁止が含まれているか、あるいは生徒の保護又は福祉がそれを必要とする場合を除いて、その教員がそれを要求するときのみ公表されなければならない。

9 効果的な授業と学習のための条件

85 教員は価値のある専門家であるから、教員の仕事は、教員の時間と労力が浪費されないように組織され援助されなければならない。

これらの規定は、この勧告が、政府内会議で決定されたことからわかるように、世界共通のものとして広く認識されている。そのため、専門職としての教職は、その養

成段階から、また現職教育の点からも、厳しさが求められている。これらの厳しさの中から、教員自身が自己研鑽し、より高度な職業人となることが求められている。

(たなか けいじろう 兼担研究員)